Inwiefern ist für den Beruf des Pädagogen die Beschäftigung mit der Psychologie unerlässlich?

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

Heinrich Michaelis
aus Lesum.

BCAB. LANDRAT. ELBE.

Tag der mündlichen Prüfung: 30. Mai 1906.

Rostock i. M.
Rats- und Universitäts-Buchdruckerei von Adlers Erben, G. m. b. H.
1906.

5

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41542702_0153

Herrn Baron v. Knoop

in Dankbarkeit.

Die Zukunft einer Nation liegt in den Händen der Pädagogen und Lehrer. Gehen sie nicht mit der Zeit, wissen sie deren Fortschritte, Errungenschaften und Forderungen für die Jugend und ihren Unterricht nicht zu werten, ist der allgemeine Niedergang unausbleiblich.

Dies gilt heute mehr denn je. Und es kann deshalb nur erfreuen, daß in der gesamten deutschen Lehrerwelt augenblicklich ein solches rühriges Leben und Streben.

Überall sucht man das Wissen zu vertiefen, das Können zu erhöhen, ist man bestrebt, den gesteigerten Anforderungen der Neuzeit Rechnung zu tragen. In Zeitschriften und Büchern, auf amtlichen Konferenzen und in freien Versammlungen unterzieht man die pädagogische Wissenschaft nach ihren mannigfaltigen Seiten und Beziehungen eingehender Betrachtung.

Und nicht bewegt man sich mehr in den ausgefahrenen Geleisen der alten Pädagogik. Mutig werden ihre bekannten Dinge und Fragen auch von einer neuen Seite angefaßt und aus einer anderen Perspektive beleuchtet. —

In dem letzten Jahrzehnt ist besonders viel die Stellung der Psychologie zur Pädagogik behandelt und erörtert. Eine große Literatur hat sich darüber an-

gehäuft. Leider sind aber dadurch die Meinungen mehr verwirrt als geklärt. Schroff stehen die widersprechendsten Ansichten einander gegenüber und nebeneinander. Dringend tut hier für jeden Pädagogen not, den richtigen Standpunkt zu finden. Deshalb bedeutet nicht die eingehende Ventilierung der Frage, inwiefern ist für den Beruf des Pädagogen die Beschäftigung mit der Psychologie unerläßlich, Eulen nach Athen oder Kohlen nach Newcastle tragen. Sie ist bei dem großen Wirrwarr der Meinungen und in den Meinungen ebenso interessant und dankbar wie notwendig. -- —

Erst die Neuzeit hat die Psychologie zu einer weit umfassenden selbständigen Wissenschaft gemacht.

Vergeblich suchte Cartesius (1596—1650) sie einst durch Befreiung aus der scholastischen Betrachtungsweise und durch Loslösung von den metaphysischen Prinzipien vorwärts zu bringen. Umsonst bemühte sich weiter Chr. Wolf (1679—1754), durch Scheidung dieser Disziplin in rationale[1]) und empirische[2]) Psychologie, sie rein zu betreiben. Sie lag zu sehr in den Banden der Metaphysik.

Von Plato bis Herbart sind so alle neuen empirisch-psychologischen Entdeckungen immer wieder dem traurigen Schicksal verfallen, durch die Verbindung mit bestreitbaren metaphysischen Begriffen der rechten Fruchtbarkeit und der vorwärtstreibenden Kraft beraubt zu werden.

---

[1]) Psychologia rationalis. 1734.

[2]) Psychologia empirica. 1752.

Selbst Kant (1724—1804) reinigte hier das Feld nicht, obwohl er der Meinung war, die empirische Psychologie müsse aus der Metaphysik gänzlich verbannt sein, da sie schon durch die Idee derselben gänzlich ausgeschlossen sei. „Ökonomische Beweggursachen“ bestimmten ihn, der noch nicht ein Studium allein ausmachenden Psychologie doch noch ein Plätzchen in der Metaphysik „als Episode“ anzuweisen[1]).

Die Verbindung mit der Physiologie brachten der Psychologie Befreiung und eigentliche Entfaltung.

Die Untersuchungen des Physikers Bernoulli[2]), sodann des Physikers und Mathematikers Euler[3]), sowie die Arbeiten von Laplace[4]) und Poisson[5]), bedeuten auf diesem neuen Wege die ersten tastenden Versuche und Schritte.

Herbart erkannte das Problem schon genauer. Er wies darauf hin, daß das Psychologische vom Physiologischen nicht zu trennen sei[6]), und veröffentlichte als Ergebnisse seiner psychologischen Untersuchungen und Forschungen im Jahre 1811 die „Psychologischen Bemerkungen zur Tonlehre“, im Jahre 1812 eine „Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet“ und im Jahre 1822 eine lateinische Ab-

---

[1]) cf. Kant, Kritik der reinen Vernunft.

[2]) Specimen theoriae novae de mensura sortis. 1738.

[3]) Tentamen novae theoriae musicae. 1739.

[4]) Théorie analytique des probalités.

[5]) Recherche sur la probalité.

[6]) Herbart edit Hartenstein. VI S. 450.

handlung „de attentionis mensura causisque primariis“. Trotzdem verfing sich aber auch seine „Psychologie“ noch durch ihre Systematisierung in magere spekulative Prinzipien und unsichere Methoden.

Als eigentliche Begründer und Förderer der neuen, sogenannten experimentellen oder physiologischen Psychologie sind E. H. Weber[1]) und Gustav Theodor Fechner[2]) anzusprechen.

Zu Macht und Ansehen hat diese dann vor allen anderen W. Wundt an der Universität in Leipzig durch seine Forschungen geführt. —

Jedoch darf man nun nicht wähnen, daß damit eine direkt neue Psychologie und Wissenschaft gekommen ist, die vorher überhaupt nicht war.

Zugrunde liegt immer noch die alte Psychologie, die zu Locke's Zeiten anhub, nur durch die Forschungsresultate der Gehirn- und Sinnesphysiologie sowie der Evolutionstheorie vermehrt und durch die in der Naturwissenschaft gebräuchlichen objektiven, exakten Forschungsmethoden verbessert und geändert.

Die alte Psychologie ist, so modernisiert, direkt selbst zur Naturwissenschaft geworden. „Die Psychologie ist entweder Naturwissenschaft oder keine Wissenschaft“, sagt Theodor Waitz[3]).

---

[1]) Webers Arbeiten sind in verschiedenen Schriften verstreut veröffentlicht worden.

[2]) Fechners Hauptwerk ist seine „Psychophysik“ 1860. Im Jahre 1882 erschien von ihm „Revision der Hauptpunkte der Psychophysik“.

[3]) „Grundlegung zur Psychologie“ S. 10.

Der moderne Psychologe arbeitet nach streng naturwissenschaftlicher Methode. Er objektiviert, zerlegt, zerfasert und zerpulvert die einzelnen Funktionen des Ichs und isoliert so die Elemente in den Affekten und den intellektuellen Prozessen. Das durch solche objektive Analyse Vorgefundene beschreibt er dann mit mathematischen Begriffen und physikalischen Ausdrücken, um schließlich von dieser Elementarbeschreibung ohne Einführung von irgend welchen subjektiven Werten und Zwecken zur reinen Erklärung vorzudringen. —

Der Psychologe leistet durch die Elimination der für alle Betätigungszweige der menschlichen Gesellschaft zweifellos bedeutungsvollen psychologischen Gesetze, nach denen im einzelnen Menschen die Hemmung und Förderung der psychischen Vorgänge stattfindet, schwierige und höchst wertvolle Arbeit.

Deshalb erhebt er auch Anspruch auf Anerkennung in jeder einzelnen Disziplin. Ohne Psychologie bleibt jede für ihn immer „ein steuerloses Fahrzeug, das von dem Wellenschlage zufälliger Tagesmeinungen hin- und hergeworfen wird[1])".

Der Theologie will die Psychologie zeigen, wie die religiösen Vorstellungen, die Vorstellungen von Gott und Göttern entstanden sind, auf welchen Grundlagen das religiöse Gefühl beruht, und wie dieses gepflegt werden kann und muß. Sie will damit den

---

[1]) W. Wundt.

Theologen tolerant machen und ihn über theologische Streitereien und Rechthabereien hinausheben.

Der Rechtswissenschaft will sie die Entstehung des Verbrechens, die Quellen der Schuld zeigen und darlegen, wie alles abhängig ist von gegebenen und gewordenen Verhältnissen in dem Vorstellungs- oder Gefühlszustand des einzelnen Menschen, um ihre Vertreter so vor folgenschweren Irrtümern und Fehlern zu bewahren.

Die Staatswissenschaft betrachtet sie als eine auf sehr große und sehr zusammengesetzte Verhältnisse angewandte Psychologie.

Die Psychiatrie betrachtet sie als ihre ureigenste Domäne, wo sie allein zuständig ist und gehört werden muß.

Ebenso glaubt sie nur dem Historiker und dem Dichter die Maßstäbe zur richtigen Beurteilung und nachempfindenden Schilderung der so verschlungenen und doch so gesetzmäßig gezogenen Linien der geheimnisvoll schaffenden Kräfte der Innenwelt geben zu können, und auch von dem Künstler erwartet sie eingehende Beachtung. —

Der Psychologe hat nun auch die Freude zu sehen, wie die von ihm aufgestellten und erforschten Probleme überall wohl erwogen und gebührend berücksichtigt werden.

Aber auf kein Gebiet hat die Psychologie einen so direkten maßgebenden Einfluß gewonnen, wie auf die Pädagogik. Vor allen sind es die von Herbart enttäuscht zurückgekommenen Pädagogen, die ihr

beinahe schon vollkommen die Führung überlassen haben und glauben, nun durch die Ergebnisse der experimentellen physiologischen Psychologie allein nur die Erziehung und den Unterricht neu gestalten und heben zu können.

Auf ihre Veranlassung und ihr Betreiben sind die pädagogischen Laboratorien und neuen Professorenstellen eingerichtet und viele neue pädagogisch-psychologische Zeitschriften und Sammlungen herausgegeben. —

Ein Gutes hat diese neue Bewegung und Strömung zunächst nun unbedingt gehabt, nämlich die Beschäftigung mit der Pädagogik vonseiten der Lehrer an den höheren Schulen.

Unter diesen herrschte bis dahin der verhängnisvolle Irrtum, daß eine akademische Bildung in den Sprachen, oder in der Mathematik, oder in Geschichte, oder in Religion, kurz in mehreren Fächern des Schulunterrichtes die pädagogische Bildung einschließe und eine Beschäftigung mit den pädagogischen Fragen überflüssig mache.

Sie erachteten die Pädagogik als Handlangerin für ihre Kollegen an den unteren und mittleren Schulen, deren Methodik eine Sache für diese und sich sei, aber sie, die es mit der Bildung der Elite der deutschen Jugend zu tun habe, nichts angehe.

Dieser Irrtum ist der eigentliche Hauptgrund fast aller Mängel unseres gesamten höheren Erziehungs- und Unterrichtswesens in den letzten Jahrzehnten gewesen.

Jetzt herrscht, mit wenigen Ausnahmen, bei den „höheren Lehrern“ über die Pädagogik eine bessere Meinung. Früher nur angesehen als eine Summe von Erziehungsvorschriften und Kunstgriffen, die sich ebenso aneignen lassen wie Küchenrezepte und Kunstgriffe eines Handwerkers, wird sie jetzt als Wissenschaft betrachtet, für die der Theologe und Philologe nicht ohne weiteres prädestiniert ist, sondern die ein gründliches Studium erfordert.

Ein erfreulicher Umschwung in der Lehrmethode auf den höheren Schulen ist die Folge davon. —

Die einseitigen Anhänger der experimentellen physiologischen Psychologie sind mit diesem Fortschritt aber noch nicht zufrieden. Sie wollen die Pädagogik hinsichtlich ihrer Methoden wie ihrem Ziel nach zu einer rein angewandten Wissenschaft machen und behaupten, „die Pädagogik wird sowohl hinsichtlich ihres Ausgangspunktes, wie ihrer Ziele, Mittel und Wege in dem gleichen Maße an Klarheit gewinnen, als sie sich der physiologischen Psychologie zuwendet und damit ebenfalls den Übergang aus dem philosophischen ins naturwissenschaftliche Lager vollzieht, den die Psychologie mit so großem Nutzen vollzogen hat“ [1]). —

Dieser einseitigen experimentell-physiologisch-psychologischen Richtung in der Pädagogik sind in letzter Zeit Widersacher entstanden.

[1]) Karl Braukmann: Die psychologische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Berlin 1901.

Vor allen andern ist es Münsterberg, der durch eingehende Prüfung der prinzipiellen Grundlagen der empirischen Psychologie zu einer völligen Negierung und Verurteilung dieser Bevorzugung der Psychologie in der Pädagogik kommt.

Münsterberg behauptet[1]):

Das Verhältnis des Pädagogen zum Kinde ist durchaus verschieden von der Stellung, die der psychologische Beobachter ihm gegenüber einnimmt.

Es gibt subjektivierende und objektivierende Wissenschaften.

Die Psychologie und Naturwissenschaften objektivieren und leisten eben dadurch wertvolle Arbeit.

Die subjektivierenden Disziplinen haben es aber nur mit dem Verstehen und Würdigen zu tun, das erst nach Aufheben und Verlassen der Objektivation überhaupt möglich ist.

Die Pädagogik ist lediglich subjektivirende Tätigkeit. Sie hat es mit dem wirklichen Leben zu tun und mit wirkenden und wollenden Persönlichkeiten, deren Aktualität sie nicht als ein Bündel psychischer Elemente in Muskelempfindungen, Organgefühle und ähnliches zu zerlegen, sondern nur als „unzerlegbare Einheit", als „einzigen Pulsschlag"[2]) zu verstehen, nachzufühlen und zu würdigen hat.

---

[1]) Frei wiedergegebener Auszug aus „Grundzüge der Psychologie" Leipzig 1900.

[2]) Von James übernommene Ausdrücke.

Die Aufgabe der Psychologie als objektivierender Wissenschaft lautet gerade entgegengesetzt. Sie muß die wirkende und wollende Persönlichkeit aufheben und vernachlässigen und dafür lediglich die subjektiven Funktionen des empfindenden Individuums nach dem Schema der Wahrnehmungsobjekte vorstellen, d. h. die einzelnen Vorgänge in den einzelnen Persönlichkeiten, die einzelnen Gefühle, Gemütsbewegungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Denkakte und Triebe in seine kleinsten Elemente zerlegen und aus den durch Analyse gewonnenen Elementarprozessen die komplexen Erscheinungen erklären. Von dem wirklichen Leben ist diese Objektivierung weit entfernt.

Das Geistesleben, das den Pädagogen umgibt, das ihn beeinflußt, und auf sein Wollen einwirkt, hat ihn gar nicht in bezug auf seine Zusammensetzung und Entstehung, sondern nur mit Rücksicht auf seinen Sinn und Wert zu interessieren, womit von vornherein unrichtig ist, die Beschreibung und Erklärung an Stelle der Interpretation und Würdigung für die natürliche und maßgebende Betrachtungsart des Geisteslebens zu halten.

Da also die geistige Wirklichkeit der Zöglinge als denkende, fühlende und wollende Ichs direkt in einer Sphäre liegen, für welche die Kategorien der zerlegenden und erklärenden Psychologie grundsätzlich keinen Sinn besitzen, muß der Pädagoge die Psychologie strikte ablehnen.

Der Pädagoge darf von der Psychologie keine pädagogischen Hilfen oder Ratschläge erwarten. Die

experimentelle Psychologie kann kein Heilmittel für pädagogische Schwächen verabreichen. Experimentelle Psychologie in diesem Wahn zu treiben ist ein ebenso großer Fehler von seiten der Lehrer, als der Glaube an die Meßbarkeit psychischen Geschehens seitens der Psychologie ein grober psychologischer Irrtum ist.

Die bei der Verteidigung der experimentellen physiologischen Psychologie von ihren Vertretern und Anhängern gewöhnlich vorgebrachten Analogien, — der Baumeister muß sein Material kennen, sonst läuft der ganze Bau Gefahr, später nichts zu taugen, oder, der Virtuose muß sein Instrument kennen und mit seinen Geheimnissen vertraut sein, damit er weiß, wie man ihm süße Töne entlocken kann —, läßt Münsterberg nicht gelten.

Er zeigt darauf hin, daß in allen diesen Analogien fast immer nur Gegenstände zum Vergleich herangezogen werden, die niemals als aktuelle, wollende Subjekte, sondern nur als Objekte in Frage kommen.

Die Frage, wo im praktischen Leben Psychologie in den einzelnen Fällen angewandt werden muß, entscheidet sich einfach durch Erwägung, ob im bestimmten Fall der Andere unser Interesse als Objekt oder als Subjekt erweckt.

Die Kinder dürfen und müssen nur als Subjekte das Interesse der Pädagogen erwecken.

Deshalb darf der Pädagoge niemals den Zöglingen gegenüber psychologisierender Beobachter sein, der ihren freien Willen zerlegt und erklärt, sondern auch

nur immer wollendes Subjekt, das versteht und nacherlebt, interpretiert und würdigt.

Kurz zusammengefaßt, der einzelne Pädagoge hat nichts mit der Psychologie zu tun. Er hat eine praktisch-ethische Aufgabe zu lösen, die dem theoretischen und wissenschaftlichen Interesse des Psychologen diametral entgegengesetzt ist. Er muß in dem Glauben an Werte und Ideale wirken und mit Takt, Sympathie und Gerechtigkeit, mit Besonnenheit, Beharrlichkeit, Wahrheit, Weisheit und Liebe die Herzen und Gemüter zu sich heranziehen und hinaufheben. Er darf aber nicht den Lehrstoff zu einem mechanischen Faktor in einer psychologischen Berechnung und die Kinder selbst zu psychologischen Zahlengrößen erniedrigen, sonst werden die tiefen Lebenswerte des Unterrichts und der Erziehung wie der Kinder selbst zerstört. — — —

Über diese bündige Ablehnung der Führung und Vormundschaft der experimentellen Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik sowie strikte Zurückweisung dieser Disziplin in ihre Grenzen kann man sich nur freuen.

Es ist unbedingt richtig, niemand kann Pädagog und Psycholog in dem gleichen Augenblick sein, und der Pädagoge muß in seinem Gebiet auf eigenen Füßen stehen.

Der Enthusiasmus für die neue Wissenschaft hat die Anhänger der experimentellen physiologischen Psychologie in der Erzieherwelt über das Ziel schießen lassen. Ihre Hoffnungen und Wünsche, mit Hilfe dieser eine völlige Erneuerung des erzieherischen Geistes in der

gesamten Nation oder Gesellschaft, eine Periode des reifen Bewußtseins, des geklärten reinen Wollens bei den Erziehenden und auch Einsicht und Selbstbeherrschung bei dem bloß natürlichen Erzieher herbeiführen zu können, sind Utopien.

An diesen ist die zu große Reklame Schuld, die für die „neue Wissenschaft" gemacht ist. Die nicht selbständig und kritisch genug Denkenden haben die Schwächen, Mängel und Fehler der letzteren ganz überschaut.

So haben sie noch gar nicht erkannt, daß diese moderne Psychologie und vor allen die daraus hervorgegangene Kinderpsychologie, so wertvoll sie sonst ist, gerade noch nicht leisten kann und will, was man von ihr verlangt, und daß diejenigen Resultate von ihr, die wirklich eine unmittelbare Anwendung auf die Unterrichtspraxis und eine direkte Ausprägung für die Unterrichtstechnik gestatten, zurzeit noch äußerst vereinzelt und auch dann vorläufig noch von geradezu betrübender Dürftigkeit sind.

Selbst Th. Ziehen, der diese Disziplin durch hervorragende Untersuchungen bereichert und erweitert hat und im übrigen fest überzeugt ist, daß die Pädagogik noch manche wertvollen Grundlagen von der experimentellen Psychologie erwarten kann, klagt über diesen bedauerlichen Mangel an Einsicht. Er schreibt[1]): „Gerade unter den Anhängern der neueren

[1]) Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie. Berlin 1899. S. 78.

Psychologie findet man nicht selten die Meinung, daß gewissermaßen wie in eine Maschine auf der einen Seite ein psychologisches Experiment hineingesteckt werden und auf der andern Seite in kürzester Frist ein pädagogisches Rezept herauskommen müsse. Solche voreiligen Übertragungen der psychologischen Ergebnisse auf die pädagogische Praxis müssen die neue Psychologie geradezu diskreditieren. Der Weg vom Experiment zur Praxis ist etwas länger, als diese Herren glauben," — und sagt weiter: „Ein abschreckendes Beispiel gibt die Ermüdungs- und Überbürdungsfrage, in der pro und contra bis in die jüngste Zeit mit einer z. T. haarsträubenden Leichtfertigkeit und Voreiligkeit spezielle Experimente verallgemeinert und zu praktischen Schlüssen verwandt werden." —

Die höheren und komplizierten Vorgänge können eben nicht so ohne weiteres genau bemessen und auf rein naturwissenschaftlich-methodischem Wege durch das Experiment klargelegt werden. Die wesentlichen Größen nämlich, die hierfür in Betracht kommen, die emotionelle und moralische Energie wie die Ausdauer, können durch kein einziges Experiment festgelegt und gemessen, sondern schließlich nur durch die Gesamtleistung erkannt werden.

Man kann ruhig behaupten, daß die moderne Psychologie aus diesen Gründen gegen die frühere empirische mit ihren altmodischen Kategorien noch nichts positives Neues von wirklich großer Bedeutung herausgebracht hat.

Die bisher gemachten Untersuchungen über Reize, Empfindungen und Auffassungsbilder, über Ideenassoziationen, Gefühl und Gedächtnis usw. haben direkt neue Punkte noch nicht erbracht. Indes die von Ziehen erwähnten Untersuchungen und Forschungsfragen ist nicht durch die moderne Behandlung interessanter geworden. Dagegen ist uns auch schon Lehrer und Gemeinschaft, Pestalozzi und seine Gattin, Mitarbeiter Herwig und Junge, besonders aber Comenius und dann Basedow mit seiner Schule, sodann die Engländer Bacon und Locke, die Franzosen Montaigne und Rousseau, sowie der Schweizer Pestalozzi, sie alle ebenso bekannt in der Anerkennung der geistigen Überlegung in der heutigen Schulen und in der Forderung einer viel weitergehenden Rücksichtnahme auf die körperliche Entwicklung als sie durch das herrschende Schulsystem zugestanden werde. Weiter ist man heutigen Tags auch noch nicht trotz aller Bemühungen, Forschungen und Untersuchungen mit Sicherheit über die Art, wie Gedächtnisse fortgeprägt und wie sie weiter bilden. — Die durch Experiment nach langen und oftmaligen Experimenten gewonnenen und auf mehrere Tabellen und mühsamen Resultate[1]) „Die besten Arbeitstage der Woche sind Montag und Dienstag sowie oder drei und zweite Tag nach einem Ruhetag, so ergeben sich für Prüfungsarbeiten" und „Die beste Schulzeit der Schultage sind die beiden ersten Schulstunden, in denen die Mehrzahl der Schüler ihr

[1]) Die Experimente und Arbeitsergebnisse sind hier nicht wiedergegeben.

Arbeitsoptimum besitzen; nur am Montag dürfte die dritte und vierte Stunde bessere Arbeitswerte besitzen.“ —, waren doch wohl längst aus der praktischen Erfahrung an eigenem Leibe sowohl dem Erzieher wie auch seinem Zögling bekannt. Und auch die heute von der experimentellen Psychologie vorgeschlagenen Abhilfen und Heilmittel gleichen zum Teil den damals empfohlenen. Jene Stimmen unserer Vorfahren vermochten deshalb nur eine nachhaltige Wirkung nicht zu äußern, weil der Sinn für hygienische Verhältnisse in weiteren Kreisen noch nicht geweckt war. Deshalb blieben die Körperpflege und die hygienischen Maßregeln der Jesuiten, Aug. H. Franke's wie der Philantropisten leider vereinzelt [1]). —

Die Kinderpsychologie, über die gerade sich in den letzten Jahren eine fast unübersehbare Literatur zusammengehäuft hat[2]), ist zweifellos ein wertvoller Teil der allgemeinen Psychologie, einmal als Hilfsmittel entwicklungsgeschichtlicher Untersuchungen der entwickelten Psyche und zweitens als Bestandteile der allseitigen Untersuchung des Kinderlebens. Aber aus den erwähnten Mängeln und Schwächen geht doch

[1]) cf. Die Schularztfrage. Prof. Dr. H. Schiller, Berlin 1899.

[2]) Als bemerkenswerte ausgezeichnete Werke seien erwähnt: W. Preyer: Die Seele des Kindes. G. Compayré: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. James Sulley: Untersuchungen über die Kindheit. Fr. Tracy: Psychologie der Kindheit. W. Ament: Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. H. Fornelli: L'adattamento nell' educazione.

hervor, daß man nicht ohne weiteres aus diesen ersten Anfängen Anwendungen auf Erziehung und Unterricht herbeiführen wollen darf.

Die experimentelle Psychologie und insbesondere die Kinderpsychologie muß vorläufig rein für sich betrieben werden, und man muß unbedingt zustimmen, wenn Ament verlangt: „Mit dem Gedanken der Loslösung einer reinen Kinderpsychologie (und Kindersprachwissenschaft) von der Pädagogik müssen wir uns eben allmählich vertraut machen[1])."

Die Pädagogik muß eine selbständige Disziplin für sich bleiben, in der eigene Größe maßgebend sind.

„Kommen aber die feinen Tatsachen in Frage, muß die Pädagogik ihre eigenen Experimente anstellen; sie muß ihr eigenes Brot backen und nicht von den paar Krumen leben, die ihr von der Tafel der Psychologen zufallen." — sagt treffend Münsterberg.

Bei der Aufstellung und schriftlichen Niederlegung der großen pädagogischen Systeme hat die Psychologie auch nicht die unbedingte Führung gehabt und die großen Richtlinien angegeben. Diese hat der gesunde Menschenverstand, die reiche Erfahrung und die richtige Beobachtung in die Feder diktiert.

Man denke nur an Comenius, Rousseau, Salzmann und vor allen an Pestalozzi, der alles nur der eigenen Beobachtung und dem eigenen Denken verdanken und die pädagogische Theorie ausschließlich

[1]) cf. Dr. Wilh. Ament. Begriff und Begriffe der Kindersprache. Berlin 1902.

auf die Erfahrungen gründen wollte, die er selbst in seiner Experimentalschule in Yverdun gesammelt hatte. Es ist dies ihm ja freilich nur teilweise gelungen, seine Erfolge waren aber deshalb doch von hohem Wert [1]).

Selbst Herbart, der Förderer der Pädagogik und zugleich Psychologe war, geht in seiner in der Neuzeit so viel gelobten und auch bestrittenen Pädagogik eigene und seinen psychologischen Prinzipien und Maximen entgegengesetzte Wege. Beide Disziplinen laufen bei ihm als selbständige Größen nebeneinander her. In manchen Punkten und Begriffen stehen sie einander geradezu unverständlich und unvereinbar gegenüber. So gebietet z. B. in der Pädagogik Herbart's das Interesse wie der Herr im Haus, in der Psychologie dagegen ist dieser Begriff ein absoluter Fremdling [2]).

Zurück zu den Prinzipien der alten Pädagogik! Zurück zu Pestalozzi, Comenius und Rousseau! muß deshalb die Losung sein. Der Pädagoge muß selbst Hand anlegen und durch eigene Beobachtung und Versuche, die nicht den Charakter präziser und isolierter psychiologischer Experimente, sondern den der Massenbeobachtung an den wirklichen Tatsachen, Vorgängen und Erfolgen des Unterrichts tragen, wenn

[1]) Dr. H. Schiller. Der Aufsatz in der Muttersprache. Berlin 1900 u. 1901.

[2]) Hier sei angelegentlich: Dr. E. Sallwürk: Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erzielenden Unterricht. Berlin 1904 empfohlen.

auch nicht zu exakten Resultaten, so doch zu annähernd richtigen und dem wirklichen Schulleben entsprechenden und ihm entnommenen Erfahrungen gelangen. Weder auf mathematische, physikalische, chemische Formeln, noch auf das Wie des Vorganges kommt es hier zunächst an, sondern auf das Daß, auf die Ergebnisse des angestellten Verfahrens und auf den Einfluß des vorhandenen Bewußtseinsinhaltes.

Wandelt der bislang blindlings vertrauende Anhänger und Gefolgsmann der modernen experimentellen Psychologie einmal längere Zeit in den Bahnen eines Comenius oder Rousseau oder Pestalozzi, läßt er einmal Erfahrung, Divination und Beobachtung die leitenden Größen in der Pädagogik sein, wird er bald einsehen, daß diese eine Kunst, jene aber eine Wissenschaft ist, die aus sich selbst niemals eine pädagogische Kunst unmittelbar erzeugen kann, daß also wirklich die Vormundschaft der modernen experimentellen Psychologie abgelehnt und letztere in ihre Grenzen zurückgewiesen werden muß. — — —

Damit ist aber nun nicht gesagt, daß der Pädagoge sich überhaupt nicht mehr um die Psychologie zu kümmern braucht.

Die Zurückweisung der Führerschaft und Vormundschaft darf ja nicht in direktes Nichtbeachten oder gar Verachten ausmünden und ausarten. Das hieße ebenfalls weit über das Ziel schießen.

Auch Münsterberg geht nach dieser Seite hin ganz entschieden zu weit. So sicher man sonst allen seinen Ausführungen zustimmen muß, so sehr muß

man andererseits doch auch wieder betonen, daß die Kenntnis der psychologischen Probleme und Gesetze trotz allem für den Pädagogen von allergrößtem Werte ist, und daß deshalb die Beschäftigung mit der Psychologie für den Beruf der Pädagogen absolut nötig, ja unerläßlich ist.

Jeder Tag der Praxis ergibt dem Kundigen dies, und nur der oberflächliche Beobachter kann zu einem entgegengesetzten Urteil kommen.

Nur muß der Pädagoge das Studium der Psychologie im rechten Sinn und in rechter Weise betreiben.

Er darf von ihr nicht Entwicklung neuer methodischer Forderungen und Rezepte aus psychologischen Tatsachen, sondern nur Einsicht in die menschliche Psyche und in die Gesetze der menschlichen Geistesentwicklung erwarten und verlangen.

Diese Einsicht muß aber jeder Pädagoge unbedingt besitzen. Auf ihr muß jede Pädagogik wie pädagogische Maßnahme basieren.

„Wie die physische Natur ihre Kräfte nach ewigen, unerschütterlichen Gesetzen entfaltet, so ist auch die Menschennatur bestimmten ähnlichen Gesetzen unterworfen. Auf diese Gesetze muß sich alle Pädagogik basieren, die Erziehung muß eine psychologische Grundlage haben, die Erziehung und der Unterricht müssen nach denselben Gesetzen verfahren, welche die Natur befolgt.“ —, lehrt der gewiß doch kompetente verehrungswürdige Altmeister Pestalozzi.

Nur diese Einsicht, diese Kenntnis der Psychologie befähigt den Erzieher und Lehrer in rechter Weise

gleich zu beobachten und Erfahrungen zu sammeln und so zur schnellen Kenntnis und Erkenntnis des Erziehungsobjektes zu gelangen. Nur sie gibt diesem weiter das unermeßlich klare Verständnis für die verschiedenen Ansichten und Maßnahmen in Methodik und Praxis und macht ihn dadurch selbständig in Kritik und Anwendung.

Die absolute Verachtung der Vorarbeit seiner Zeitgenossen war ein Irrtum von seiten Pestalozzis. Weil er diese verschmähte, vergeudete er seine Kraft.

Die Wissenschaft soll in erster Linie Zeit- und Kraftersparnis sein.

Jeder Erzieher kann nicht wieder von vorn noch einmal die Wissenschaft der Pädagogik aufbauen und alle ihre von der Psychologie gewerteten Erfahrungen und Beobachtungen noch einmal sammeln und werten.

Durch Übernahme der pädagogischen Bausteine und insbesondere durch Einblick in die menschliche Psyche und die Gesetze der menschlichen Geistesentwicklung wird er aber bald befähigt, die „Antinomien“ die es in der Pädagogik, wie Münch richtig gesehen hat, ebensogut gibt als in der Kritik der reinen Vernunft, richtig zu beobachten, zu würdigen und zu verstehen.

Wer seine Zöglinge recht erziehen und behandeln will, „muß ihre Naturgeschichte recht kennen“ [1]).

Dazu bedarf es der Einsicht in die Grundgesetze der menschlichen Psyche und der Kenntnis der allgemeinsten Elemente und Funktionen des Bewußtseins.

[1]) Münch.

Jeder Zögling ist ein kleiner psychophysischer Organismus für sich, der in sich eine große Reihe von wechselnden Zuständen, von Empfindungen, Gedanken, Gefühlen, Willensregungen usw. erlebt. Teils erscheinen ihm diese Zustände als Tätigkeiten, teils als Leiden. Eine Unterbrechung des Zusammenhanges gibt es dabei nicht. Es findet wohl eine zeitweilige Aufhebung desselben durch Zustände der Bewußtlosigkeit, durch Schlaf und Traum statt. Nach solchen wird aber der abgerissene Faden immer wieder aufs Neue angeknüpft.

Der körperliche Träger der Bewußtseinsvorgänge ist ein höchst kompliziertes nervöses Organ, das Großhirn. Es besteht aus zwei einander genau entsprechenden Hälften (Hemisphären) mit einer eigentümlich gefalteten Oberfläche, der Hirnrinde. Abnorme Bildungen, Verletzungen oder krankhafte Entartungen bestimmter Stellen im Gehirn bewirken abnorme Veranlagung oder krankhafte Veränderungen des Verstandes, des Gefühls- und Willenlebens. —

Die in diesem Großhirn auf unbegreifliche Weise vor sich gehenden Verwandlungen physischer Nervenerregungen durch äußere physische Vorgänge in psychische Bewußtseinsakte sind die Empfindungen. Ihre Verschiedenheit hängt von der Verschiedenheit der sich für die Aufnahme der verschiedenen Reize allmählich spezifisch herangebildeten und kompliziert entwickelten bekannten Apparate ab; die Stärke der einzelnen Empfindung ist der Deutlichkeit des Reizes und ihr Inhalt der Klarheit des gewordenen Bewußtseinsinhaltes entsprechend.

Wie in den ersten Entwicklungsstadien der menschlichen Seele die Empfindungen auftreten, ist nicht mit Sicherheit zu sagen. Für das entwickeltere Bewußtsein des älteren Kindes und des erwachsenen Menschen hat man dafür Anhaltspunkte und Tatsachen. Hiernach treten die Empfindungen fast niemals vereinzelt, sondern meistens nur zu Gruppen miteinander verknüpft auf. Mit einer jeden solcher Gruppen verbinden sich stets unmittelbar die Vorstellung eines äußeren Gegenstandes oder Vorganges. Sie wird als dessen Abbild aufgefaßt.

Stets erscheinen diese Gruppen von Empfindungen im Bewußtsein in bestimmten geordneten Formen, entweder in einem zeitlichen Verlauf nacheinander oder in einer räumlichen Ordnung nebeneinander. Die so in Raum und Zeit geordneten, mit der Vorstellung eines Objektes verbundenen Gruppen von Eindrücken sind die Wahrnehmungen.

Betrifft die Empfindung Zustände des eigenen Körpers, spricht man von innerer Wahrnehmung. —

Die Gesamtheit der Wahrnehmungen von einem Ding ist die Anschauung. Ihre Vollkommenheit beruht auf der Deutlichkeit und Klarheit der verschiedenen einzelnen Wahrnehmungen. —

Die von verschwundenen Wahrnehmungen oder Anschauungen im Bewußtsein zurückbleibenden und ihrem Inhalt nach die Anschauungsbilder mehr oder weniger deutlich festhaltenden und wiedergebenden Erinnerungsbilder sind die Vorstellungen. Auch sie sind nur Gesamtvorstellungen, d. h. eine Summe von Einzelvorstellungen, die durch das Anschauen eines

Gegenstandes vor die Seele treten. Einfache Vorstellungen kommen in der Wirklichkeit des Seelenlebens nie vor; ein Begriff von ihnen wird nur durch die Tätigkeit der Abstraktion gewonnen.

Die eine Vielheit gleichartiger Vorstellungen enthaltenden Allgemeinvorstellungen sind ebenfalls nicht von langer Dauer. Auch sie verschwinden zumeist in kurzer Zeit unter die Schwelle des Bewußtseins. Sie hinterlassen aber, wenn sie verschwinden, die Disposition dazu, wieder lebendig zu werden. Das Bewußtsein hält sie also nicht andauernd fest, sondern hebt sie nur, wenn nötig, über die Schwelle des Bewußtseins. Die Oekonomie ist durch die Enge des Bewußtseins bedingt.

Diese Vorstellungen und ihre Reproduktionen sind die ersten Erzeugnisse des bewußten und freiwaltenden Denkens und als solche die Grundlage der höheren Seelentätigkeit. Alles geistige Leben beruht nur auf dem Vermögen, Vorstellungen zu reproduzieren und miteinander zu verknüpfen. Anschauungsbilder haben auch die Tiere. —

Die Reproduktion und Rückkehr verdunkelter Vorstellungen erfolgt nach dem Gesetz der Association. Nach ihm ruft jede Vorstellung, die ins Bewußtsein tritt, die Wiederkehr solcher Vorstellungen hervor, mit denen sie früher ein oder mehrere Mal zeitlich oder räumlich verbunden war (äußere Assoziation), oder die ihrem Inhalt nach verwandt sind (innere Assoziation).

Die Verknüpfung ist eine um so festere und die Wiederkehr daher um so leichter und regelmäßiger, je häufiger die Vorstellungen früher bereits verbunden

aufgetreten sind. Bei immerwährender Wiederholung bilden sich schließlich direkte Vorstellungsreihen, in denen jede Vorstellung immer ihren bestimmten unverrückbaren Platz hat. —

Bei dem beschriebenen ganzen mechanischen Vorstellungsverlauf interessiert sicher die Bildung dieser Vorstellungsreihen den Pädagogen am meisten.

Jeder Schüler ist eine kleine Assoziationsmaschine für sich, deren Gang durch planmäßigen Unterricht beeinflußt werden kann und muß. Je zahlreicher gute und nutzbringende Vorstellungsreihen seinen Geist beherrschen, desto vollständiger ist er der Welt gewachsen.

Die Natur und der Charakter eines Individiuums sind in Wirklichkeit nichts anderes als die gewöhnliche Form seiner Assoziationen. Bei jedem verläuft die Anordnung der Reihen entsprechend dem Erfahrungsinhalt verschieden und in den mannigfaltigsten Formen. Die Reihen laufen nebeneinander her, durchkreuzen einander, um so zahlreicher, je reicher das Seelenleben ist.

Der Pädagoge wird sich bemühen, ganz bestimmte nützliche Assoziationstendenzen und -systeme in seinen Zöglingen auszubilden. —

Eine gewisse Konstanz wird aber immer dabei nur der in die beabsichtigten Reihenbildungen hineinbringen, welcher die den Geist beim Denken besonders noch beeinflussenden Faktoren, nämlich das Interesse und die Aufmerksamkeit, zu beeinflussen und zu fesseln weiß.

Nur das Interesse bewirkt schnelle Assoziation. Der interessante Teil verleiht seine Eigenschaft dem Ganzen. Wird das Neue und das Bekannte in lebhafter und unterhaltender Weise zusammengewebt, das Interesse so von Punkt zu Punkt weitergeführt, umfaßt dieses schließlich das ganze System der Denkobjekte. Mannigfaltigkeit in der Einheit ist dabei das Geheimnis alles interessanten Redens und Denkens. —

Die dadurch erweckte und bestimmte Aufmerksamkeit ist psychologisch ein zentrales Phänomen von der größten Wichtigkeit. In ihm treffen das intellektuelle Leben im engeren Sinne und das Willensleben zusammen.

Im Zustande der Aufmerksamkeit treten die fixierten Gegenstände und Vorstellungen in das innere Blickfeld, in den inneren Blickpunkt des schärfsten inneren Sehens. Alle übrigen Wahrnehmungen und Nebenvorstellungen verlieren an Intensität und werden im Gegensatz zum Fokalobjekt Randobjekt. Die Vorstellungen und Wahrnehmungen werden apperzipiert, die nebensächlich und zufällig in den Rand des Bewußtseinfeldes tretenden nur perzipiert.

Bedingt ist der Apperzeptionsprozeß durch die früheren Erfahrungen und durch die Vorstellungen, welche dem neuen Eindruck entgegengehen und ihn assimilieren; es sind dies die „apperzipierenden Massen“ Herbarts. Der apperzipierte Eindruck wird von diesen verschlungen und das Resultat ist ein neues Bewußtseinsfeld. —

Auch bei diesem ganzen Vorgang herrscht das Gesetz der Ökonomie. Jeder sucht instinktiv bei der Aufnahme neuer Erfahrungen an dem schon vorhandenen Vorrat von Vorstellungen so wenig wie möglich zu ändern. Das „alte Philistertum“ wehrt sich sogar gegen jede Neuaufnahme und Änderung. —

So resultiert also auch der Vorgang der Apperzeption, wovon es bestimmte Typen übrigens nicht gibt, aus der Assoziation der Vorstellungen. —

Eine weitere Resultante des Spiels der Assoziationen ist das Gedächtnis. Dieses zeigt den assoziativen Verlauf der Vorstellungen in seiner einfachsten und reinsten Gestalt. Die Kunst zu denken ist auch die Kunst zu erinnern. Das Gedächtnis üben heißt nichts anderes als die assoziativen Verknüpfungen durch recht häufige Wiederholung verstärken; alles Lernen beruht hierauf.

Beim Gedächtnis tritt die erwähnte zweifache Grundlage der Assoziation wieder hervor. Wo die äußere Verknüpfung nach Ort und Zeit das Band der Assoziationen bildet, herrscht mechanisches Gedächtnis, wo die Verwandschaft die Verbindung herstellt, logisches Gedächtnis. Dabei lehrt die Erfahrung, daß bei dem einen mehr der Wortklang und die zeitliche Aufeinanderfolge (temporales Gedächtnis), bei dem anderen mehr die Anschauung des Gelesenen in bestimmter Folge, wie das Buch sie gibt (lokales Gedächtnis) ausschlaggebend ist. —

Die Bildung einzelner Vorstellungsreihen in einer selbständigen freieren Weise erfolgt durch die Phantasie

Das bunte Verknüpfen der einzelnen Vorstellungen und Vorstellungsreihen wird dabei um so leichter sein, je größer der Vorrat von Vorstellungen sein wird, und um so genauer und präziser, je besser diese Vorstellungen durch Grammatik und Logik klassifiziert und in klare Begriffe, d. h. in sprachlich benannte Vorstellungen, welche die Summe der wesentlichen Merkmale gleichartiger Vorstellungen in sich vereinigen, umgewandelt sein werden. —

Dieser Vorgang der Begriffsbildung bedeutet eine kombinierte Tätigkeit des Geistes und beruht auf vier seelischen Vorgängen, auf der Reproduktion gleichartiger Vorstellungen, auf der Reflexion, welche die Eigenart der in einem Begriff vereinigten Vorstellungen zum Bewußtsein bringt, auf der Abstraktion, welche die gemeinsamen Merkmale heraushebt, und von den übrigen ablöst, und auf der Kombination, welche endlich die wesentlichen Merkmale zu einer Gesamtvorstellung zusammenfügt.

In den meisten Fällen geschieht die Begriffsbildung in der Praxis des Lebens unbewußt. Dafür sind die Ergebnisse dieses unbewußten, dem Zufall überlassenen Denkens, die sogenannten psychischen Begriffe, auch meistens nicht vollständig in der Zahl der wesentlichen Merkmale, unklar in der Abgrenzung gegen ähnliche und oft mit überflüssigen Merkmalen behaftet. Ihnen gegenüber sind die logischen Begriffe in der Art, Zahl und Anordnung der wesentlichen Merkmale vollkommen und von allen anderen Be-

griffen scharf geschieden. Sie sind stets das Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung und haben daher die Merkmale des logischen Denkens, die der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit.

Eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Vorstellungen oder Begriffen wird im Urteil zum Ausdruck gebracht. Die Ableitung eines Urteils aus zwei anderen ergibt einen Schluß. Auch hier entscheidet die Natur des Urteiles oder des Schlusses, ob es psychisch oder logisch. — —

Mit der ganzen beschriebenen Geistesarbeit ist aber noch längst nicht das Wesen der Seele erschöpft.

Fast alle Empfindungen und Vorstellungen werden im Bewußtsein von Lust- und Unlustgefühlen begleitet. Ableitbar sind diese rein sinnlichen Gefühle damit aber nicht aus den Empfindungen. Sie sind eigene, elementare, d. h. nicht auf andere zurückführbare, Zustände und Äußerungen des Bewußtseins, also rein subjektiver Natur. Nur die Gefühle höherer Ordnung, die moralischen, ästhetischen, patriotischen Gefühle usw. (sogenannte Vorstellungsgefühle), werden durch den Inhalt von Wahrnehmungen oder Vorstellungen hervorgerufen; sie beziehen sich auf das intellektuelle Leben und den Vorstellungsverlauf. —

Durch plötzliche große Intensität verdichten sich diese zu Affekten, die nach Kant sthenischer, d. h. erregender, und asthenischer, d. h. lähmender, Art sein können.

Die Disposition für Affekte nnd der Grad und die Art letzterer hängt von dem Temperament des Menschen

ab, ob der einzelne cholerisch-sanguinisch oder melancholisch-phlegmatisch ist. —

Die Wirkung der Affekte ist eine erweiterte und erstreckt sich nicht nur auf den Vorstellungsverlauf, sondern, durch denselben vermittelt, auch auf die Willenshandlungen, die ihrerseits aus den Trieben hervorgehen.

Die Grundformen der letzten sind Begehren und Widerstreben. Ihre Befriedigung erweckt Lust, ihre erfolglose Spannung Unlust.

Alle sinnlichen und ein Teil der höheren durch Vorstellungen hervorgerufenen Triebe sind in dem Sinne angeboren, daß sie im Verlauf der Entwicklung des Menschen hervortreten, ohne daß sie durch angeborene Vorstellungen oder durch individuelle Erfahrung bestimmt sind.

Wo sie sich von vornherein ohne Hülfe der individuellen Erfahrung auf bestimmte Ziele richten, nennt man sie Instinkte. —

Gar häufig wird nun eine Handlung, die der eine Trieb fordert, gehemmt oder unterlassen, weil ein anderer Trieb ihr entgegentritt. Es tritt dann eine Wahlhandlung ein, in der naturgemäß der stärkere Trieb siegt. Dieser Wahlakt ist im engeren Sinne des Wortes der Wille, der dann eine Willenshandlung auslöst. —

Bei Konflikten zwischen Trieben höherer Ordnung und sinnlichen Trieben, wo die Triebe wie ihre Ziele zum deutlichen Bewußtsein kommen, spricht man von Motiven. Moralische Gefühle und Vorstellungen bilden

eine besonders wichtige Klasse von Motiven. Wo sie mit anders gearteten Trieben in Gegensatz treten, spricht man von einem sittlichen Konflikt, wo sie siegen, im besonderen Sinne von einer sittlichen Handlung. —

Da die Aufgabe des Pädagogen hauptsächlich und im wesentlichen darin besteht, die Zöglinge zum Handeln zu erziehen, gilt es, die niederen instinktiven Triebe durch die der höheren Urteilskraft entspringenden höheren sekundären Reaktionen ganz zurückzudrängen und letztere recht zahlreich und vollkommen zu machen.

Dazu bedarf es eines feinen Verständnisses für die angeborenen Triebe und Instinkte des Kindes. Deshalb soll endlich noch besonders auf diese hingewiesen werden.

Was Furcht und Liebe in der Erziehung vermögen, ist wohl so bekannt, daß der bloße Hinweis genügt.

Dagegen wird die Neugierde der Kinder nicht immer richtig aufgefaßt. Gar häufig hört man darüber Klagen oder gar einschüchternde Scheltworte. Und doch ist die Neugierde nur eine Tugend und der kindliche Ausdruck des Impulses nach besserer Erkenntnis, der in seiner höheren intellektuellen Form den Charakter der wissenschaftlichen oder philosophischen Wißbegierde annimmt. Dieser Impuls muß also im Gegenteil recht geweckt und seiner innersten Natur nach gepflegt werden. Die sinnliche Neugierde der Kindheit wird nicht durch abstrakte Dinge erregt,

sondern durch neue und besonders auffallende, glänzende, lebhafte, konkrete Gegenstände, durch lebendige Wesen, durch menschliche Handlungen und durch Erzählungen, die solche zum Gegenstande haben. Folglich darf man nur durch eine anschauliche Unterrichtsmethode, durch anschauliche Gegenstände oder durch dargestellte oder beschriebene Handlungen anregen.

Ebensosehr ist der Nachahmungstrieb des Kindes zu pflegen. Auf diesem Sinn und dem dabei sich entwickelnden Wetteifer beruht das Weiterbestehen der ganzen menschlichen Kultur wie der gesamte soziale Fortschritt einer Generation. Jeder ist, was er ist, fast ausschließlich kraft dieser Triebe. In ihnen wurzeln der Ehrgeiz, die Kampfes- und Streitlust und der Stolz, die in ihren höheren und edleren Formen für manchen Charakter einen höchst wirksamen Antrieb zur Kraftentfaltung abgeben.

Das Streben nach Besitz, der Sammeleifer und die Freude am erworbenen, sowie der Bau- und Konstruktionssinn, das Verlangen nach dem Beifall anderer usw. sind ebenfalls wohl zu beachten und im geeigneten pädagogischen Moment, d. h. wenn der Trieb sich am lebhaftesten äußert, auszubilden und zu befestigen. Und zwar ist darauf zu achten, daß der Erfahrungskreis bei der Ausbildung aller dieser angeborenen Triebe aktiv und passiv erweitert wird, so daß nicht mehr der unmittelbare Eindruck, sondern die ganze Summe der bereits erworbenen Assoziationen und zurückgerufenen Erinnerungen sein späteres Verhalten bestimmt.

Auch hier heißt es üben und wiederholen, bis alles zur Gewohnheit geworden. Gewöhnen ist und bleibt eben das Hauptwort in der Erziehung. Gewohnheit ist „zehnmal Natur“. Jeder Mensch ist letzlich nichts anders als ein großes Bündel von praktischen, emotionellen und intellektuellen Gewohnheiten, die systematisch geordnet und durch Wiederholungen in typischer Weise fixiert worden sind. — — —

Aus allem geht klar hervor: Jeder Mensch, jeder Zögling ist psychologisch ein einheitlicher kleiner sensitiver, impulsiver, assoziativer und reagierender Organismus, der zur richtigen Behandlung doch gekannt sein will. Daher vermag auch nur der Erzieher die in Hülle und Fülle bei der Erziehungsarbeit auftretenden Erscheinungen, Fragen und Probleme recht zu lösen und zu entwirren, der die früheren Lebensgewohnheiten und Gedankenkreise seiner Zöglinge sowie das Milieu, in dem der einzelne von diesen aufgewachsen ist, die Verhältnisse des Ortes, der Familie und des Umganges genau kennt und berücksichtigt. Zum richtigen Urteil wie zur richtigen Kenntnis des Erziehungsobjektes genügt nicht die praktische Fertigkeit wie praktische Erfahrung allein.

Der durch die Psychologie gebildete, seine Zöglinge aufmerksam und richtig beobachtende und genau kennende Pädagoge aber hat reichen Lohn und Gewinn aus eben dieser Beschäftigung mit der Psychologie. Er übt gern Resignation und Geduld, wo es sein muß, ist ruhiger, zurückhaltender, zutreffender in seinem Urteil und wird mehr begreifen und leichter verzeihen

und damit in allem fröhlicher in seinem so schweren und verantwortungsvollen Beruf sein. Er wird nach Salzmann's Anweisung den Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge zuerst in sich selbst suchen und einsehen, daß nicht jedes Nichtwissen und Nichtkönnen aus Unaufmerksamkeit und Faulheit stammt, daß nicht jedes Ruhigverhalten und Gefügesein Anerkennung verdient, und das nicht jeder selbstbewußte Trotz ganz zu verdammen ist.

Die psychologische Einsicht und Erkennung sowie die daraus hervorgehende Betrachtung des Unterrichtes und der Erziehung von der „Froschperspektive“ [1]), d. h. von der häuslichen Stube des Zöglings aus, wird ihm erst jede Tat seines Zöglings in das richtige Licht rücken [2]). —

Bei klarem Bewußtsein und aus wohlbegründeten Grundsätzen bei den einzelnen Fällen in Methodik und

---

[1]) Münch.

[2]) cf.: Die hervorragende Abhandlung von Dr. Osc. Altenburg: Die Kunst des psychologischen Beobachtens. Berlin 1898.

Ferner: Dr. A. Messer. Die Wirksamkeit der Apperzeption in den persönlichen Beziehungen des Schullebens. Berlin 1898.

Arnold Ohlert: Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung. Berlin 1899.

Dr. Julius Baumann. Über Willens- und Charakterbildung. Berlin 1897.

A. Metschajeff. Über Memorieren. Berlin 1902.

Praxis immer zutreffend zu handeln und sich nicht von gefühlsmäßigen Impulsen leiten zu lassen, ist die naturgemäße Folge solcher guten psychologischen Einsicht und Erkenntnis.

Klares Verständnis für die verschiedenen Ansichten und Maßnahmen in Methodik und Praxis, sowie Selbständigkeit in Kritik und Anwendung muß aber auch bei jedem tüchtigen Pädagogen Voraussetzung sein. Nur diese Vorzüge ergeben eine Zuverlässigkeit der gewählten Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen.

Diese letztere muß unbedingt gefordert werden, denn „der Erziehung gibt die Zuverlässigkeit ihres Planes ihren Wert. Immer muß sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen. Gibt sie sich ohne die äußerste Not bloßen Möglichkeiten preis, so hört sie auf Erziehung zu sein".[1]) - schrieb schon in richtiger Erkenntnis der jugendliche Herbart.

Die Übernahme und Anwendung einer Unterrichts- und Erziehungstheorie ohne jedwede psychologischen Kenntnisse birgt immer die große Gefahr des öden Drills und der ertötenden Schablone in sich.

Nur der Geist macht lebendig. Der Buchstabe tötet.

Das zeigen so recht die nicht im geringsten auf die Natur des Kindes wie auf die Entwicklung seiner

---

[1]) Herbart, an Herrn von Steiger Januar 1798 Wilmann I, 27.

Gedankenwelt Rücksicht nehmenden falschen schädlichen Stunden- und Lehrpläne[1]).

Das beweisen ferner so schlagend die leider noch viel zu zahlreichen „Bildungsschuster", die, obwohl auch bei ihnen der Imperativ: „Unterrichte psychologisch!" fast zu einem Gemeinplatz geworden ist, doch lustig alles ohne jedwedes Individualisieren über den Leisten irgend einer ihnen übergebenen oder bekannten Erziehungs- und Unterrichtstheorie schlagen und scheinbar nicht bemerken oder nicht bemerken wollen, daß ihre ganze Arbeit vergeblich ist und insofern direkt schädlich wirkt, als damit den Übeln unserer Zeit, dem Mangel an Wahrhaftigkeit, mit seinem Gefolge der Phrase, des Scheins und der Lüge direkt Handlangerdienste geleistet werden.

Die zu einseitig angestrebten Konzentrationen der Herbartianer wie die bis ins Kleinste durchgeführte Artikulation des Unterrichts von den Anhängern Zillers fallen auch in den Rahmen eines solchen traurigen und schädlichen Mechanismus.

Die Zillersche Pädagogik richtet überhaupt in den meisten Fällen, wo sie angewandt und gehandhabt wird, Unheil an. Man kann den unermüdlich das beste für seine Zöglinge erstrebenden Stoy verstehen, wenn er sich in einem Brief an Dr. Bartels von diesem System lossagt und schreibt: „Ich habe an den

[1]) cf. Felsch, Hauptpunkte der Psychologie. Coethen, S. 134 ff. u. 217 ff., ferner: Prof. Dr. H. Schiller: Der Stundenplan, Berlin 1897.

Zillerschen Neuerungen keinen, aber auch nicht den geringsten Anteil. Ich halte dieselben für verderbliche Übertreibungen, Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts. Alles Neue in diesem Zillertum ist nicht gut und alles Gute nicht neu". Fast alle tüchtigen, kompetenten Pädagogen haben sich in ähnlicher Weise von diesem System abgewendet[1]).

Die Herbartsche Pädagogik ist dagegen ja „ein Haus von vollendeter Konstruktion und Einrichtung" [2]) und ihre Grundforderungen: eine so prägnant wie mögliche Einleitung des Apperzeptionsgesetzes, eine bewußte, scharf umgrenzte, durchaus eindeutige Zielstellung, Hervorkehrung der markanten Punkte, an die sich wie an einen Haken die herzuströmenden Vorstellungen anhängen können, Fortschritt vom Einfachen zum Komplizierten und Schwierigen, Weckung und Anwendung der ausbauenden Vorstellungen durch umfassende und umsichtige Analyse und breite Synthese, kann im großen und ganzen jeder Pädagoge als Unterrichtsmaximen annehmen. Aber er muß sich vor ihrer mechanischen Anwendung in jedem einzelnen Falle hüten und muß diese nach seinen gemachten Beobachtungen und Erfahrungen modifizieren, sonst erntet er Disteln statt Weizen.[3])

[1]) Näheres in: Fett, Konferenzarbeiten, Langensalza.

[2]) Th. Ziehen. Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie und psychologisch-experimentellen Psychologie. Berl. S. 76.

[3]) So würde der Verfasser nach seinen Beobachtungen und Erfahrungen bei Darlegungen und Erklärungen nicht

Er wird diesen Fehler vermeiden, wenn er sich mit Psychologie beschäftigt und die allgemeinsten Elemente und Funktionen des Bewußtseins kennen gelernt hat. —

So ergibt die Praxis, daß die Beschäftigung mit der Psychologie für den Pädagogen deshalb unerläßlich ist, weil ohne diese die richtige Beobachtung und wahre Kenntnis des Erziehungsobjektes und damit das von Münsterberg mit Recht verlangte richtige Verstehen, Nachempfinden und Würdigen der Zöglinge als wollende Wesen, sowie eine klare bewußte Pädagogik eben nicht möglich, ja ausgeschlossen ist.

Immer wieder muß aber dabei betont werden, daß in der eigentlichen Praxis der Pädagoge nicht ein Probleme suchender Psychologe sein darf, der die Bäume im Wald sieht, aber nicht den Wald, sondern lediglich nur Pädagog sein muß. Hier muß eine in ihrer Unmittelbarkeit ja stets köstliche und darum das Vertrauen der Jugend erweckende Unbefangenheit vorwalten, die als einzige Hilfs- und Unterstützungsmittel nur Divination und Beobachtung, nicht aber psychologische Pädagogik oder theoretische Strategik gebraucht. —

Diese frische Unbefangenheit wird aber nur der besitzen, der nach Einsicht in die Grundgesetze der

beim Einfachen anheben, sondern das Bekannteste zum Ausgangspunkt wählen, gleichviel ob es verwickelt oder einfach ist. „Aus dem Ganzen in die Teile streben“ war schon der Rat Goethes.

menschlichen Psyche richtig weiter Psychologie treibt, der alle die schablonenhaften dicken doktrinären Kompendien mit ihren verwirrenden Thesen, abstrakten Definitionen, mathematischen Berechnungen und Formeln fröhlich beiseite schiebt und dafür lieber das Studium des Seelenlebens in praxi treibt, d. h. im lebhaften Verkehr mit den Menschen und auf der Reise, oder aber in den Selbstbiographien bedeutender Männer, in Reisebeschreibungen, im Volkslied, in den Werken der Dichter[1]) und Denker, in Gemäldesammlungen und Skulpturen[2]). —

Für den Pädagogen, der mit normalen Zöglingen zu tun hat, ist eine so ausgebaute psychologische Weiter- und Ausbildung die beste. Sie bewahrt ihn von vornherein vor jeder für ihn falschen objektivierenden und psychologisierenden Betrachtung seiner Zöglinge während seiner Beschäftigung mit diesen.

---

[1]) Die Dichter sind scharfe Menschenkenner. Dr. F. A. Lange behauptet: Die englischen Psychologen bestätigen, von Shakespeare mehr wahre Bereicherung für die Kenntnis der menschlichen Seele erhalten zu haben, als aus manchem dickbäuchigen System der Psychologie.

[2]) Bei dieser Gelegenheit sei auf das Buch: A. W. Grubes Das psychische Studium des Volksschullehrers. Erfurt 1847. wieder einmal hingewiesen. Grube nennt das Studium der Psychologie als „theoretische Wissenschaft" unpraktisch und will dafür Erfahrung durch die Lehrertätigkeit, Nachdenken über die gemachten Erfahrungen und Lektüre gesetzt wissen. In dem Buch will er zeigen, wie der Lehrer lesen muß, um die Gesetze des menschlichen Wesens kennen zu lernen.

Die ganze Bildung eines modernen Fachpsychologen ist dagegen aber erforderlich, wenn der Pädagoge pathologische Erscheinungen und wichtige hygienische Fragen zu berücksichtigen, zu erklären und zu bearbeiten hat. In solchen Fällen würde er ohne genaueste Spezialkenntnisse seinen Aufgaben gar nicht gewachsen sein.

Um der psychopathischen Individualität eines Kindes beim Unterricht und in der Erziehung gerecht zu werden, bedarf es nämlich einer genauen mathematischen Feststellung der kindlichen anormalen Fähigkeiten und des bisherigen Erfahrungsinhaltes, der Interessenkreise, sowie der Reaktionsfähigkeit des Kindes nach der ästhetischen und ethischen Seite hin.

Es muß ein Inventar der individuellen Intelligenz aufgestellt werden, damit der Pädagoge weiß, wo er Defekte auszufüllen, wo er geistige Wucherungen auszuschneiden hat, wie und wo er das Kind anfassen und behandeln muß. Auch muß hier die Ermüdungsgrenze vorher genau festgestellt werden.

Erst wenn so die Intelligenz, das Gemüt, der Interessenkreis, die Ermüdungsgrenze bloßgelegt und das Kind einer ärztlichen Untersuchung der Körperorgane genau unterzogen ist, dürfen die eigentlichen psychischen Operationen im Unterricht und in der Erziehung beginnen[1]).

Es ist dies keine leichte Aufgabe. Die schwerhörigen und stotternden Kinder geben schon viele

[1]) cf.: Maennel; Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905.

psychologische Rätsel zu lösen auf, noch mehr aber natürlicherweise die neurastenischen, hysterischen und rein nervösen mit ihren epileptischen Dämmerzuständen und traumatischen Psychosen. Viel ist ja schon gewonnen, wenn man die Ursachen kennt, wenn man weiß, wo endogene, wie erbliche Belastung, Kachexie des Elends, Schädlichkeiten während der intrauterinen Entwicklung, oder wo exogene, wie Folgen von Kinderkrankheiten, Wucherungen im Nasenraum, die Folgen des Großstadtlebens und des Alkohols, in Betracht kommen [1]). Aber doch bleibt die Aufgabe des Pädagogen in vielen Fällen eine rein unlösbare, in allen Fällen eine enorm schwere.

Hier eine geistige Orthopädie für den Lehrer wie für den Arzt zu gemeinschaftlichem Arbeiten vorbereitet und ausgearbeitet zu haben, ist ein nicht hoch genug anzuerkennendes Verdienst der modernen experimentellen physiologischen Psychologie [2]). Des-

---

[1]) cf. Prof. Dr. Kramer. Über die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder. Berlin 1899.

[2]) cf. Dr. Heinr. Stadelmann. Schulen für nervenkranke Kinder. Berlin 1903. Dr. Mönckemöller. Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter. Berlin 1904. Dr. Th. Ziehen. Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1904. Karl Braukmann: Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Berlin 1901. Alb. Liebmann: Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. Berlin 1901. Derselbe: Stotternde Kinder. Berlin 1903.

wegen verdient diese allein schon von denen beachtet und geschätzt zu werden, die sich im übrigen in ihrer Wissenschaft von ihr nicht unbedingt die Verhaltungsmaßregeln vorschreiben lassen wollen und können. Denn nun finden endlich alle die armen bedauernswerten neuropatisch veranlagten und schwach begabten wie sonst anormalen Kinder die Berücksichtigung, auf die ihre kranke Anlage schon längst Recht und Anspruch hatte. — — — —

Ein rechter Pädagoge den Kindern zu sein und zu werden ist nicht leicht.

Viele, große und schwere Aufgaben und Anforderungen werden an ihn gestellt. Ihnen gerecht zu werden, erfordert in jedem einzelnen Falle weises pädagogisches Können und einen ganzen Menschen.

Eine edle echte Persönlichkeit verbürgt ja nun sicherer als alle erworbene Pädagogik einen erzieherischen Erfolg. Den meisten Erziehern ist diese aber nicht ohne weiteres gegeben. Da heißt es denn nach bewußter Einsicht und Herrschaft der erforderlichen Mittel streben.

Solche verbürgt nach angestellter Betrachtung allein das richtige Studium der Psychologie. Deshalb ist für den Beruf des Pädagogen die Beschäftigung mit der Psychologie unerläßlich.

Literatur.

Benecke, Erziehungslehre. Berlin 1842.

Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschulen. Stuttgart 1825.

Droese, Pädagogische Aufsätze. Langensalza, Greßler.

Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule. 1901.

Felsch, Die Hauptpunkte der Psychologie. Coethen 1904.

Fett, Konferenzarbeiten. Langensalza, Greßler.

Grube, Das psychologische Studium des Volksschullehrers. Erfurt 1847.

Harnisch, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau 1839.

James, Talks To Teachers on Psychology. Newyork 1899.

Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens. Leipzig 1905.

Lehmann, Philos. Propädeutik. Berlin 1905.

Lipps, Grundtatsachen des Seelenlebens. Bonn 1883.

Luz, Lehrbuch der praktischen Methodik. Wiesensteig 1863.

Maennel, Vom Hilfsschulwesen. Leipzig 1905.

Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterricht an höheren Schulen. Berlin 1898.

Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1893.

Über Menschenart und Jugendbildung. Berlin 1900.

Zukunftspädagogik. Berlin 1904.

Münsterberg, Grundzüge der Psychologie. Leipzig 1900.

Psychology and Life. Boston 1899.

Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig 1900.

Sallwürk, Haus, Welt und Schule. Wiesbaden 1902.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. Reuther und Reichardt. Berlin von 1897 an.

Schleiermacher, Erziehungslehre.

Schütze, Evangelische Schulkunde. Leipzig 1870.

Wundt, System der Philosophie. Leipzig 1897.

Ziegler, Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1905.

Ich, Heinrich Friedrich Christian Michaelis, bin am 24. Juli 1876 zu Lesum bei Bremen in Preußen geboren.

Mein Vater, jetzt Hauptlehrer a. D. in Neuenkirchen i. Lüneburg, Wilhelm Michaelis, wie meine leider schon verstorbene Mutter, geborene Auguste Rakemann, wünschten sehnlich, mich dereinst als evangelischen Geistlichen tätig zu sehen. Deshalb wurde ich nach dem ersten fröhlich und ausgelassen durchtollten Dezennium meines Lebens ein allerdings schwer zu behandelnder Zögling der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. Die Erziehung in diesem Internat hatte für mich zur Folge, daß ich nach Absolvierung seiner Lateinischen Hauptschule auf der Universität in Halle a. S. und in Berlin nur vom kritischen Standpunkt aus das Studium der Theologie eifrig betrieb, im übrigen aber fleißig Philosophie, Pädagogik, Geschichte, Musik und Nationalökonomie studierte und endlich nach vollendetem Studium und nach erfahrungsreichen Hauslehrerjahren nicht Geistlicher, sondern vorläufig erst Kaufmann wurde. Als solcher bin ich augenblicklich in Hamburg selbständig tätig und ansässig. Ich werde aber schon zur gegebenen Zeit zu den Wissenschaften, die ich im übrigen nie vernachlässigt und unterbrochen habe, ganz zurückkehren. Ich hoffe,

daß mir meine gesammelten praktischen Erfahrungen dann nur von Nutzen sein werden. —

Dankbar gedenke ich bei dieser Niederschrift meiner lieben, teuren und einzig strebsamen Eltern, die so ehrlich und herzlich und stetig mein wie meiner Geschwister Bestes, trotz aller schweren Müh und sauren Arbeit, trotz viele harten Kämpfe und bitteren Sorgen erstrebten.

Es drängt mich aber auch an dieser Stelle den Herren Professoren Kaiser-Halle a. S. wie Delbrück, Harnack, Münch, Paulsen, Schmoller-Berlin, und insbesondere dem Herrn Baron von Knoop-London meinen herzlichsten und wärmsten Dank auszusprechen; verdanke ich doch letztlich außer meinen lieben Eltern nur diesen Männern und Gönnern, was ich bin. Daß ich vor allen Dingen jetzt ein innerlich freier und glücklicher Mensch bin, wird sicher jeder von ihnen mit Freude vernehmen.